

第4学年 役割読み・比較読みを活用して「確かな読み」を育てる指導

指導者 新潟市立小瀬小学校 教諭 真田 節子

授業仮説

「確かな読み」のステップにおける役割読みや比較読みを重視し、どの読みがふさわしいかを検討したり、どう読むかを思考したりする活動を重ねることは、作者の描く作品世界に迫り、登場人物と一体化する喜びを味わいながら、一人一人がより深く読み取りをすることにつながる。

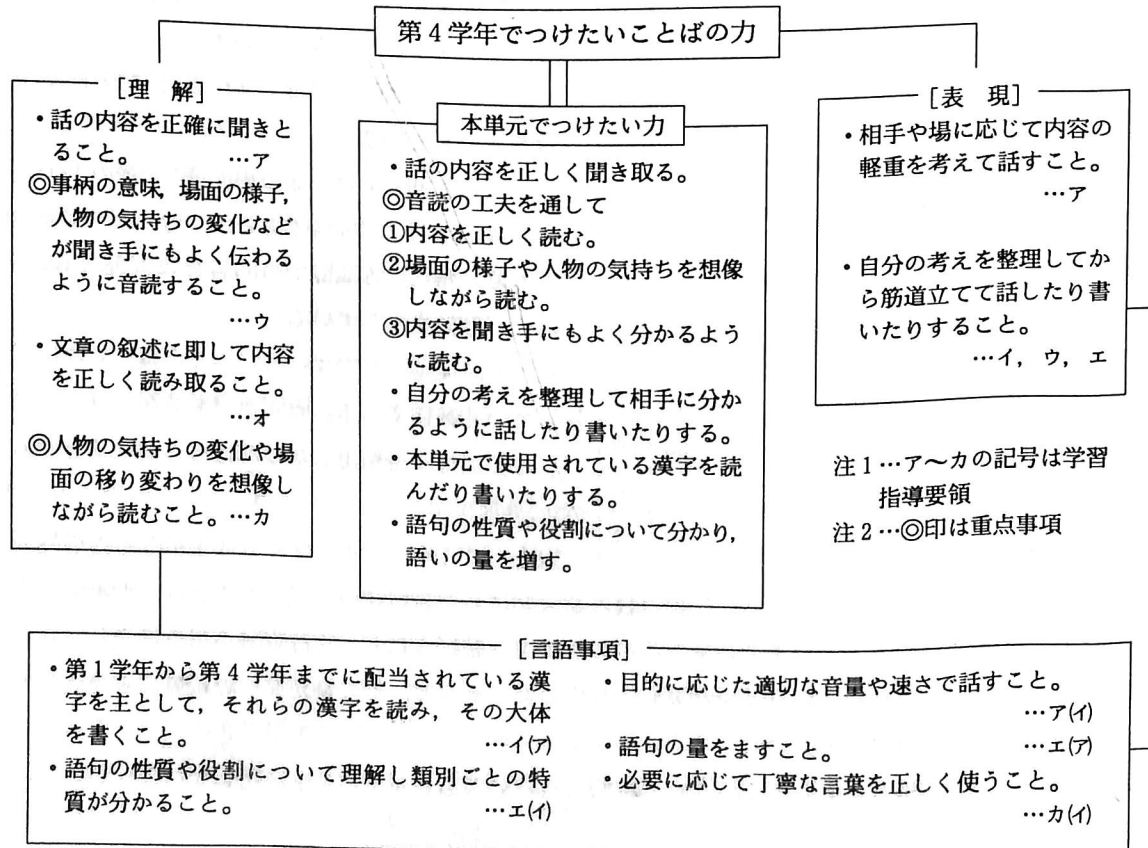
1 単元名 様子や気持ちに気をつけて「白いぼうし」(光村4上)

2 指導目標

音読・朗読の工夫を通して、情景や人物の気持ちを確かに想像しながら内容を読み取り、感想をまとめることができる。

3 指導の構想

(1) つけたいことばの力(理解学習において)



(2) 教材観

ア 主題について

本教材「白いぼうし」はあまんきみこの「車のいろは空のいろ」という本の中に載っている幻想的な童話作品であり、「よかったね。」「よかったよ。」「よかったね。」「よかったよ。」の言葉が、一読後、心の中にさわやかな優しさを送り込んでくれる価値の高い内容となっている。

文章は簡潔で、自然に流れるように綴られていて、しかも、素直に楽しいメロディが生まれてきそうである。音読・朗読で読み味わわせたい。

人は本来的に“優しさ”を持ちあわせている。この優しさはともすると忘れがちになり人と人の関わりをきまづくしてしまうことがある。主人公である松井さんは、車の中におふくろの思いやり・優しさの象徴である“夏みかん”を乗せて走る心優しき人である。その夏みかんのおすそ分けが、紳士に伝わり、男の子に伝わり、そして蝶に伝わる。蝶は自然が産んだ小さな産物である。ここに単なる“優しさ”を超えて、人と自然との調和を図ろうとする作者の願いが込められている。

主題は、「他人を思いやる優しさ、自然を愛することの尊さ」ととらえたい。よって本単元では松井さんの目を通して読むことにより、この主題にせまらせ、読みを深めていきたい。

イ 構成と内容について

- | | |
|---------------------------------------|--|
| 起……夏みかんのにおいが漂う中での松井さんと紳士とのやさしき会話。…(1) | |
| 承……柳のしたの白いぼうし（蝶）をめぐる松井さんの対応 …(2) | |
| 転……女の子と松井さんとの出会いと男の子の様子想像。 …(3) | |
| 結……蝶と松井さんの心の通い合いと夏みかんのにおい。 …(4) | |

構成は上記のように4場面からなり、内容は次のようになっている。

① 第1場面

「これはレモンのにおいですか。」

「いいえ 夏みかんですよ。」

というお客のしんと松井さんの会話から始まる。夏みかんは都会で働く松井さんにとって、ふるさとの母の愛・優しさそのものである。それが車中一杯に漂っていて、客のしんしももちろんであるが読み手にも、そのあまざっぱい優しさを提供している。

② 第2場面

幻想の世界への誘いである。拾いあげた白いぼうしの中から蝶が舞う。えものをつかまえた男の子の気持ちを思い、松井さんは夏みかんをそっとしのばせる。ここで蝶が夏みかんに変わる。ここから、車中の幸せが男の子へと転移し、広がっていく。

③ 第3場面

女の子が突然現れる。非現実の世界の訪れである。女の子はもしかして舞っていった蝶ではないかと想像させられる。「行っても 行っても四角い建物ばかりだもの。」これは、都会の雑踏の中で生活の

疲れを表現した真実の声といえよう。松井さんは、女の子を乗せて走りながらも男の子の様子を想像する。

④ 第4場面

ハッピーエンドとなる。

「よかったね」「よかったよ」「よかったね」「よかったよ」の声が松井さんの耳に聞こえる。そして、「車の中には、まだかすかに、夏みかんのにおいがのこっています。」とあまずっぱいにおいを残しながら終わる。ここのにおいには作者の優しさの敷衍の願いがこめられている。

ウ 表現上の特色

- ① 表現方法として、会話……描写（行動・心理） 会話……描写（情景・行動・心理）となっている。

会話が人物の人柄を表出し、描写がそれを詳しく写し出す働きをしているだけに、会話文の「役割読み」と情景・行動描写の「比較読み」を通して人物の心情理解ができると考える。

特に最初の出だしが会話文で始まるのは、いきなり物語の世界に引き込む効果を生んでいる。

- ② 色彩とにおいを表すことばが随所にみられる。

色については対比で使われている場合が多い。例えば次のように。

「緑がゆれているやなぎの下に、かわいい白いぼうしが…」

「もんしろちょう……なみきの緑のむこうに」

「白いちょうが、二十も三十も、…クローバーが青々と広がり、わた毛と黄色のまざったたんぽぽが……」

においではにおいそのものが本作品全体を甘酸っぱい感覚にひたらせている。それは、

「これは、レモンのにおいですか。」

「いいえ、夏みかんですよ。」

の冒頭から始まって、

「すっぱい、いいにおいが、風で辺りに広がりました。」で、においをふりまき、最後に、

「車の中には、まだかすかに、夏みかんのにおいがのこっています。」というように、始めから終わりまで一貫してこの夏みかんのにおいが漂っている。

- ③ 反復表現がいくつかみられる。

1 「あのぼうしの下さあ。おかあちゃん ほんとうだよ。ほんとうの…」

2 「たけ山ようちえん たけのたけお」

3 「はやく。おじちゃん、はやくいってちょうだい。」

4 「よかったね。」「よかったよ。」「よかったね。」「よかったよ。」

1, 3, 4は強調の意味合いが強いが、2は「たけ」が作者の自然愛が象徴されていると受けとることができる。最も、この表現は作者のユーモアも漂わせている。

④ ファンタジー性を有している。

現実、非現実、現実の流れで構成されている。非現実の世界が間にあることでより現実の世界が鮮やかに写し出されて作者の主張がみごとに表現されている。

エ 本教材の選定理由

「他人を愛する優しさと、自然を尊ぶ優しさ」の原点に触れた価値の高い作品である。

とかく人間は自分本位の言動が主体になりがちである。来たる21世紀にすべての人が健全で明るい生活を営んでいくには、科学や文明の発達と比例して、この人間としての“優しき心”が伸びていく必要がある。国際化、情報化・機械化の中にあればなおのこと、言葉が介在した心と心の触れ合いが必要とされる。

4年生は年齢的に10歳という発達成長期にあり、自分のことだけでなく人に目を向けた言動ができてくる。この大切な時期だけに本作品は、その読み取りから、真の「優しさ」とは、真の「思いやり」とは、真の「生き方」とはを考えることにより、自らの成長にプラスとしていくと信じるからである。

表現上、会話文には一人一人の人物のその人なりの人間性がにじみでていて、音読を工夫することで気持ちを追求していくことができる教材である。ゆえに、音読・朗読を活用して読み取りをしていくにはふさわしい表現・内容ととらえている。

(3) 児童の実態（男子10名、女子16名、計26名）

ア 標準学力検査について

3学年2月の学力テストにおける結果は、次のようである。国語の学力偏差値は学級47.8、男子41.9、女子51.5である。全国よりやや低く、特に男子の力が伸び悩んでいるといえる。「理解」領域では、全国平均が20点満点中13.0に対し、学級は12.7であった。有意差検定を見てみると、全国より通過率の良いものは、「話の要点の聞き取り」「情景の読み取り」「叙述に即した読み取り」である。それに対して悪いものは、「聞き取った知識の応用」「文中での語句の読み取り」である。「指示語」や「登場人物の人物像」は、全体的にはとらえられているが、とらえられない児童が固定しているので考慮して指導にあたらなければならない。

イ 音読について

どの子にも声を出す楽しさを、どの子にもはっきり読む必要性を、どの子にもどう読んだらよいかを考えることをさせたいと願い、4月から指導にあたってきた。授業中に全員の声を出す場を確保するために「丸読み（一文読み）」を取り入れてきた。また、「発音、発声練習」をかねて、『音読集 くさぶえ』を活用し、早口ことばの歌や、言葉あそびうたの音読も行っている。

子供たちの「音読」の実態であるが、「発音やアクセント」が不明瞭な子供がまだ6名いる。最初の音がはっきりしなかったり、口ごもったりするのである。「句読点を意識して間に気をつけて読む」とは、学習が進むにつれ良くなっていくことが多いのだが、意味や内容に応じて、「句読点の長さ（間）」

を決めることができる子供は少数である。「人物の行動や気持ち」を表そうと心掛けていても、なかなかそれを表現することはむずかしいようである。「声の強弱」で変化をつけられる子が14名、「速さ」や「声の調子」まで意識してできる子が8名、「抑揚」をつけられる子は5名程という実態である。また、聞き手を意識して聞き手にも内容が味わえるような読みの段階には、まだまだという段階である。

本単元『白いぼうし』では、全員が正しい読みができるような指導の手立てを講じるとともに、5年生の「朗読」につながるような豊かな「音読」の姿が生まれるように指導に当たりたい。

ウ 意識調査から

下記の10項目及びその理由を、6月22日に調査した。結果は次のようであった。

| | はい 人(%) | どちらとも いえない | いいえ |
|--|------------|---------------|---------|
| 1 あなたは国語の学習が好きですか。 | 19 (73) | 5 (19) | 2 (8) |
| 2 あなたは「読み」の学習が好きですか。 | 18 (69) | 6 (23) | 2 (8) |
| 3 あなたは読みの学習を始める前に楽しみに思う ことがありますか。 | 24 (92) | 1 (4) | 1 (4) |
| 4 あなたは読みの学習をするときに、次の勉強す る内容を予習することがありますか。 | 6 (23) | 2 (8) | 18 (69) |
| 5 あなたは進んで読み物を読んでいきますか。 | 16 (62) | 5 (19) | 5 (19) |
| 6 あなたは「音読」が好きですか。 | 15 (58) | 7 (27) | 4 (15) |
| 7 あなたは「音読」が得意ですか。 | 2 (8) | 15 (58) | 9 (35) |
| 8 あなたは「音読」はかんたんだと思いますか。 | 2 (8) | 5 (19) | 19 (73) |
| 9 あなたは「音読」が大切だと思いますか。 | 21 (81) | 3 (12) | 2 (8) |
| 10 あなたは「音読」がよくできるように努力して いますか。 | 18 (69) | 5 (19) | 3 (12) |

総じて、「国語」や「読み」の学習が好きな子が多い学級である。「好き」と答える理由を見ると、考えたり想像したりできるから、みんなで相談したり絵をかいいたりするから、本を読むのが好きだからといったことが挙がっている。反対に嫌いな理由を見ると、書くことが嫌い、漢字が嫌いということが挙がっている。考えたり、相談したりする時間を確保したり、作業学習を取り入れたりして、子供たちの興味・関心を持続させながら学習を進めていく必要がある。

「読み」の学習の前に楽しみに思うことがあるか、の問いには、2人を除いた子全員が「ある」と答えている。題やさし絵に心魅かれる、という子が10人程いる。また、「どんな話なのかワクワクする」と答える子もいる。このことから、教材文と子供との出会いである導入の時間がとても重要な意味を持つといえる。子供の学習意欲を喚起するように配慮し、工夫しなければならない。

予習の方は、あまり奨励していないこともあって、ほとんどの子がしていない。読んでしまう子もいるが、教材文とは授業の中で出合わせたいと考えている。単元にはいった後は、時間の終わりに次時の予告を行うと同時に、家での課題も教師が与えていたことも、予習を進んでしていないことにつながっているであろう。

学級の読書状況であるが、進んで読書をする子は、半数強である。読書嫌いな子に、国語の教科書だけでなく、進んで本を読む気を起こさせていくことも考える必要がありそうだ。

次に「音読」であるが、14人の子が「好き」と答えている。「自分が主役みたいになれる」「登場人物の声のまねをするのが好き」「声を変えたりして読むのが楽しい」という3人が、他の子の刺激になってほしいと願う。「きらい」という子の理由を見ると、「はずかしい」とか「まちがえるからいや」というものなので、消極的な子供に配慮し、周りの子供たちの寛容の態度を養うことを心掛けておこうと思う。「音読は得意か」という問いでは、「得意ではない」と答える子が大半を占める。つかえてしまう、感じをだして読めないという意識を持っていることが分かる。「音読は好き」と答える子供たちであるが、「音読はむずかしい」という意識を持っている子が18人もいる。句読点に気をつけて読むのがむずかしい、気持ちを込めて読むことがむずかしいというのが多くの理由である。裏返せば、これら子供たちが意識して読んでいるともいえよう。「音読は大切だと思うか」という問いには、20人の子が「大切」ととらえている。「読むと分かるから」「中に書いてあることが分かるから」という答えは、音読と理解の関係を考える貴重な意見である。また、「音読」がよくできるように努力している子も17人いる。家で練習している子もいれば、「音読」する時に「なるべく大きな声で読もう」とか「つかえないようにしっかり文字を見て読もう」とか、自分の欠点をカバーするように自ら課題意識をもって読むように心掛けている子もいることが分かった。どの子も、「音読」がよくできるようになりたい、という“伸びよう”という意識を持っていることは、大変喜ばしいことである。一人一人の実態に応じたアドバイスをしていくことが、子供たちの伸びる原動力となっていくのである。

エ 個々の実態……紙面の都合で省略。ただし、抽出児のものは、本誌P66に掲載してある。

(4) 指導の方針

本誌P11を参照のこと。本実践では、特に「第2ステップ」を重視する。なお、授業仮説の手立ては本時の計画(P48～P58)に記している。

4 指導計画 (指導時間 10時間)

(1) 単元の全体計画

| 次 | 時 | 指 導 内 容 | 学 習 活 動 | 音 読 の 手 法 |
|---|---|---|--|--|
| 一 | 1 | ・時, 場面, 人物の行動について簡単にあらすじをまとめること。 | ・範読を聞き, 1～4 場面のあらすじをまとめ, 本文を音読する。 | ・丁寧に正確に範読することにより, 正しい文章読みを意識させて繰り返し練習させる。 |
| | 2 | ・松井さんの言動を中心に感想をまとめること。 ・難語句の意味を知ること。 | ・全文を音読し, 初発の感想をまとめる。 ・新出漢字を知り, 語句の意味を調べる。 | ・一斉読み, 指名読みの繰り返しのより正しい読みができるようにし, 読みの抵抗感をなくする。 |
| | 3 | ・学習の見通しを持ち, 読みの課題をつくること。 | ・学習計画を立てる。 | ・各場面ごとに指名読みをしながら, 正しい読みの定着を図って, 読みの課題を立てる。 |
| 二 | 4 | ・会話やその前後の描写の読み方を工夫し, 様子や人物の気持ちを読み取ること。 ・正しく視写したり, 気持ちを込めて音読すること。 | ○1の場面を読む。 ・松井さんの人柄について考え, 夏みかんのイメージをふくらませる。 | ・松井さん, 紳士, 地の文の役割読みを工夫することを通して, 松井さんの優しさについてふれる。 |
| | 5 | | ○2の場面を読む。 ・松井さんの優しい気持ちとユーモラスな様子を読み取る。 | ・松井さんの会話と行動描写の役割読みを工夫して松井さんの優しさ(思いやり)を読み取る。 |
| | 6 | | ○3の場面を読む。 ・女の子の気持ちを男の子との気持ちの違いから思い描く。 | ・女の子と松井さんの会話文を, 役割読みで工夫することで, 互いの気持ちのずれを表現する。 |

| 次 | 時 | 指 導 内 容 | 学 習 活 動 | 音 読 の 手 法 |
|---|-----|---|---|--|
| 二 | 7 | <ul style="list-style-type: none"> ・会話やその前後の描写の読み方を工夫し、様子や人物の気持ちを読み取ること。 ・正しく複写したり、気持ちを込めて音読すること。 | <ul style="list-style-type: none"> ○4の場面を読む。 ・男の子の様子を思う松井さんの気持ちと野原の様子から、松井さんの気持ちの変化を読み取る。 | <ul style="list-style-type: none"> ・松井さんの気持ちを会話文の読みの工夫（強弱・大小）を通して、読み取る。 ・「よかったね。」「よかったよ。」の読みの検討から、主題の読み取りに迫る。 |
| 三 | 8 | <ul style="list-style-type: none"> ・絵本をつくること。 | <ul style="list-style-type: none"> ・グループでイメージに合う絵本をつくる。 | <ul style="list-style-type: none"> ・読み担う部分を分担する。 |
| | 9 | <ul style="list-style-type: none"> ・朗読発表会を行うこと。 | <ul style="list-style-type: none"> ・登場人物の気持ちや場面の様子がよく表れるように朗読する。 | <ul style="list-style-type: none"> ・好きな場面を選び、4人で1グループとする。（場面ごとの一人読み） ・グループや一人読みの形態で読み味わい、「作品」により親しむ。 ・作成した絵本を読み聞かせるように朗読する。 |
| | 10 | <ul style="list-style-type: none"> ・読後の感想を書くこと。 | <ul style="list-style-type: none"> ・心に強く残ったことを中心に感想をまとめる。 | |
| 四 | 時間外 | <ul style="list-style-type: none"> ・学習を生かすこと。 | <ul style="list-style-type: none"> ・あまんきみこの作品や他のファンタジー作品の読書をする。 | |

(2) 本時の計画1（1／10時間）

① ねらい

全文を正しく音読し、時、場面、人物の行動について簡単にあらすじをまとめることができるようにする。

② 展開の構想

本時の最大の目標は「どの子も文章を正しく音読できるようになる」である。

実態調査によれば、読みに抵抗意識をもっている子供がすくなくいる。せっかくの価値の高い作品でも読みが正しくできなければそのよさの把握も味わうことも半減してしまう。「正しく本文を読む」ことが基礎になり、初めて内容の読み取りに進むことができる。

そこで、次のような手立てで音読を楽しみながら「正しい読み」ができるようにしたい。

ア まず教師の範読を聞かせて、耳から正しい読みを意識することができるようにする。（6分）

（ア）正しい発音・発声に心掛けて読む。…… 正しい発音を意識させる。

（イ）句読点をはっきりと読む。…… 間を意識させる。

（ウ）正誤、適否の感覚に気を付けて読む。… 語感を意識させる。

イ 各自に本文を自分なりのペースで読ませ、正しい音読をすることができるようにする。（9分）

ここでは中の下レベルの子供に標準を当てた時間を設定し、およそその子供が時間内に前文を読むことができるようにする。物語は全文を通して読むことでその作品の世界が把握できる。それだけに初発の読みは、できるだけ全員の子供に全文を読ませたい。速く読み終えた子供には好きな場面を今一度読むことを指示しておく。

ウ 4班に分担し、4場面をリレー式に読み進めながら全員であらすじを把握するようにしていく。

（30分）

読み手には「正しい音読」をすることを意識させ、聞き手には「正しい音読」と「あらすじ」チェック（時、場面、人物の行動等に線を引く）の作業をさせる。

教師は、子供の反応や発表から読みのチェックとあらすじのチェックを場面ごとに確認し、板書にまとめていく。

・音読チェック……どの場面のどの箇所が読みの抵抗度が高いか、どの文章には子供の意識がこめられているかなどをチェックしていく。

・あらすじチェック…前記にあるように5W1Hをおさえた形式でまとめていく。

③ 展 開（略）

④ 評 価

正しい音読〔ここでは特に（ア）に留意〕ができ、簡単にあらすじをまとめることができたか。

(2) 本時の計画2(2/10時間)

① ねらい

本文を正しく音読し、松井さんの言動を中心に感想をまとめることができるようにする。

② 展開の構想

ア 各場面ごとに、音読しながら感想をつらねることができるようにする。(30分)

感想は次の三つの観点で書くようにする。

(ア) 心に強く残ったこと(印象的だったこと)

(イ) 「あれっ」と不思議に思ったこと。

(ウ) 分きたいこと、勉強したいこと。

4場面ともに、その都度、「指名読み」、「一斉読み」、「感想書き」を繰り返していく。初発の感想なので量的には期待しない。

・指名読み……ここは読みの中位の子供に読ませたい。(下位の子供の場合は始めから間違いが多いと意欲を損なう恐れがあるから配慮する)

誤読やつっかえ読みは、その都度「正しく読む」ことを励まして正しく読むようにする。

“速さ”については遅からず速からず適度な速さに留意するように注意させることとする。

・一斉読み……正しい読みが意識された上で読むということで、より正しい読みが期待できる。が、ここでは、特に“間”に気を付けて一文(意味のまとまり)意識の読みへと高める。

・感想書き……これは初発の感想であるが、読後における感想との比較から自己の読みの深化を感得させるためにも有効と考えている。また、学習課題づくりとも即応するのでその資料としても活用することとする。

「書き」においては個人差があるので、観点は上記3点を用意するが個々の力量に応じてふくらませたり、1～2点に収束させたりして、統一、画一化はしない。

留意点としては、書いたことに必ず理由、根拠を叙述から拾わせることとする。

イ 漢字の読みや語句の意味について把握することができるようにする。(5分)

調査が目的ではないので、主な漢字の読みや難語句の意味は教師側で提示しておき、個々に読めない、分からない言葉に対して調べるように時間だけは確保しておく。

いわゆるここでは、自分の読みへの意識化を図る時間でもある。

ウ 「音読練習タイム」を設けて音読に親しみ感をもつことができるようにする。(10分)

より正しい読みに近付くには読みの観点を意識した多読が鍵となる。ここではペア読みのパターンを作っておくことで、子供同士で互いに励まし合って質の高い音読を導くことができる。

③ 展開(略)

④ 評価

範読を聞いて、自分なりの感想を持つことができたか。

(2) 本時の計画 3 (3/10時間)

① ねらい

感想の集約文をもとに読みの構えをもつことができるようにする。

② 展開の構想

「意欲」を一つの「学力」としてとらえたとき、これは「学ぼうとする力」なので、トータルの学力の出発点と土台としての意義をもつ。「読みたい、調べたい、もっと深く読みたい、もっと詳しく調べたい」等の発意は学習成立の根本となる。それだけに大事にして、育てていきたい学力である。「させられている、やらされている」では子供の力の伸長は望めない。したがってここでは、自らの課題を持ってその解決に努力しようとするところに価値があり、そこでは確かに「学びの力」(技能、態度)が育っていくのである。

ア 一文リレー読みを繰り返し、一人一人の子供に正しい音読を意識させていく。(5分)

「正しく読む」の三つの観点をおさえた読みを一人一人にさせる。これは、一人一人の読みの様子を把握することと、正しく読みをさせようすることに目標を置く。声を出すことそれ自体が心の開放を生むことにつながると考えるので音量や速さにはこだわらないこととする。

イ 各場面ごとに音読し、場面ごとの読みの課題をつくることができるようにする。(35分)

全体を通しての大課題と各場面ごとの課題を整理し、読みへの意欲付けを図るようにする。

各場面ごとにいくつかの課題が発表されたら、そのすべてを書き出し、子供との合意のもとに子供の課題が共通課題としてふさわしいか検討を加えて設定するようにしていきたい。

内容にはいずれも「場面の読み取りにふさわしい課題」であることを条件付けたい。

場面ごとの課題が設定されてから、主題にかかわる大課題について話し合いで決定するようにもっていく。ただし、ここでは子供たちは導入の段階での浅い読みでしかないので、主題にかかわる大課題を作るだけの読みに至っていない。そこで、教師の方でサンプルをいくつか選定しておいたものを提示し、その中から納得のいく課題を選定するように働き掛けていく。

ウ 「音読練習タイム」を設けて、より音読に親しみ感を持つことができるようにする。(5分)

正しい読みができるには読みの観点を意識した多読が鍵となる。子供同士で互いに励まし合って、質の高い音読を導くようにする。また、ここでは、「確かな読み」の観点を意識した音読をすることも示唆して、音読が楽しいという意識をもつように配慮するようにしたい。

③ 展開(略)

④ 評価

正しく音読し、学習の見通しをもつことができたか。

(2) 本時の計画 4（4／10時間）

① ねらい

紳士との会話から、松井さんの気持ちを読み取ることができるようにする。

② 展開の構想

ここでは松井さんの「夏みかん」への思いを感じとることが大切である。それは、その夏みかんには、おふくろ（松井さんの）の息子への思いが凝縮されているからである。単なる夏みかんというものではないということが、この場面では強調されている。その思いがタクシーの乗客の紳士の心に浸透していくのである。さらに、それが次場面以降に、男の子やその母親、女の子（ちょう）へと波及していくのである。いわゆる「優しさ」のおすそ分けである。

こんな意義をもつ1場面だけに二人の会話を重視したいと考える。

ア 1の場面を正しく読むことができるようにする。（5分）

最初の場面読みなので全員の子供に音読を経験させ、正しい音読をしてもらいたいと思う。

ここでは、中位レベルと上位レベルの子供に順次指名読みをさせて、正しい読みを十分意識させてから、一斉読みをして定着を図るようにする。

イ 紳士と松井さんの会話文のやりとりを、音読の工夫を通して、気持ちをとらえることができるようにする。（30分）

次の三つの会話（やりとり）があるので順次扱っていく。

A

「これは、レモンのにおいですか。」

はりばたで乗せたお客のしんしが、話しかけました。 a

「いいえ、夏みかんですよ。」

シグナルが赤なので、ブレーキをかけてから、運転手の松井さんは、にこにこして答えました。 b

二つの会話文のみ読むと、ただの応答になってしまう。しかし、aとbの地の文が、会話文の内容を示唆し、支える働きをもっている。aでは「お客のしんし」、bでは「にこにこして」である。これらの描写に着目させて読みを工夫させることとする。

「いいえ」が単なる否定であれば、全体的に語調が低めになろう。しかし、「優しさ」のおすそ分けをしようとしている松井さんの気持ちを考えれば、抑揚がつき、なおかつ「夏みかん」を強調する中にあたたかい思いやりの気持ちを込めた音読が期待できる。

B

「ほう、夏みかんてのは、こんなににおうものですか。」

「もぎたてなのです。きのう、いなかのおふくろが、速達で送ってくれました。においまでわたしにとどけたかったのでしょう。」

「ほう」はCにおける「ほう、ほう」につながる驚きの表現であるが、ここは、においに対することだけであるから、ちょっとした驚きを音読で表現させたい。

松井さんの会話文は——の部分それぞれ“強弱”のポイントで比較読みをしながら、松井さんが何を一番強調したいのかを探り、心情に迫らせていきたい。

C

「ほう、ほう。」

「あまりうれしかったので、いちばん大きいのを、この車にのせてきたのですよ。」

「ほう、ほう」はBの松井さんの話したことに對する精一杯の驚きの表現である。紳士にとっては何が驚きなのか。それは、松井さんのおふくろが速達で送ってくれた、その心情が「におい」の根源であることが分かった喜びにほかならない。同時に紳士は、自分をもその恩恵にあずかったという喜びも含まれていると受け取ることができる。なぜ「ほう、ほう」と繰り返すのか、音読の強弱を観点にしんしの気持ちを想像させることで、松井さんの気持ちに転移させていきたい。

「いちばん大きい」は松井さんの精一杯のうれしさの表現と思われるだけに、ここに読みの視点を置いて読みの工夫をさせたい。やはり観点は「強弱」である。

会話のやりとりから松井さんの気持ちをとらえさせた後、役割読みでタクシーの中の雰囲気音を音読で表すようにしたい。つまり、教室全体をタクシーの中であると錯覚を起こすように、座席の位置関係を工夫して二人になりきるような音読にしていきたい。

ウ 二人の子供（アで指名読みした子供）に朗読させて、それぞれの読みの世界の違いを感じさせるとともに、読みを味わわせるようにしたい。(10分)

タクシーの中の夏みかんのにおいが教室の中にも漂ってくるような朗読を期待したい。同時に“松井さんの優しさ”を会話文の中に表現させたい。

さらに、役割読みで全員が参加して1の場面を表現する。この際に、三者（松井さん、しんし、地の文）の役割は子供に選択させる。かたよりは一切是正・調整しないこととする。

尚、その後、場面読みの感想を簡単にまとめるようにする。

③ 展 開 (略)

④ 評 価

会話文の比較読みの検討を通して、松井さんの優しさを読み取ることができたか。

(2) 本時の計画 5 (5/10時間)

① ねらい

ちょうを逃がした代わりに夏みかんを入れる松井さんの優しさを読み取ることができるようにする。

② 展開の構想

ここでは、ぼうしのためにわざわざ降りること、ちょうの代わりに夏みかんを入れること、ぼうしのつばに石を置くこと等の人への「思いやり」に視点が当たっている場面である。ほんの小さなことにまで気配り、目配りができる人柄はもちろんであるが、メインは何といても大切な夏みかんを他人にあげる「思いやり」である。ちょうを逃がした詫び状を入れておくだけでも人間としてとるべきことではあるが、そうではなく、自分の一番大切なものを代わりに詫びているところに絶大な価値がある。ここを全員の子供に感じ取ってもらいたいし、読み取ってもらいたい。

鍵となる表現は松井さんの四つの会話文とその前後の描写である。また、「運転席から取り出したのは、～風で辺りに広がりました。」の3文の意味把握である。丁寧に扱いたい。

ア 読点読みで一つ一つの言葉を大切にするとともに、一文感覚を大切にする。また、一連の事件の流れを把握することができるようにする。(6分)

読点読みを2～3回繰り返し、全員に本文を正しく読ませる。ここでは一人一人の子供に音読させ、読みの抵抗を一切なくして、読みを工夫しようとする意欲付けを図る。正しく読めたことに対する賞賛を教師は忘れない。

イ 役割読みを用いて松井さんの行動の様子、気持ちをとらえることができるようにする。(30分)

2場面は1場面とはやや異なり、情景・行動描写が主となっていて、中に行動を決定する松井さんの会話文が挿入されているという形式の特徴をもつ。

そこで、会話文とその前後描写を、次のように意味的に分けて、松井さんと地の文の役割読みの掛け合いから松井さんの行動の意味を把握するようにしていく。

A

アクセルをふもうとしたとき松井さんは、はっとしました。

「おや、車道のアんなすぐそばに、小さなぼうしが落ちているぞ。風がもうひとふきすれば、車がひいてしまうわい。」

緑がゆれているやなぎの下に、かわいい白いぼうしが、ちょこんと置いてあります。松井さんは車から出ました。

B

そして、ぼうしをつまみ上げたとたん、ふわっと何かが飛び出しました。

「あれっ。」

もんしろちょうです。あわててぼうしをふり回しました。そんな松井さんの目の前を、ちょうはひらひら高くまい上がると、なみ木の緑の向こうに見えなくなってしまいました。

C

「ははあ、わざわざここに置いたんだな。」

ぼうしのうらに赤いしゅう糸で、小さくぬい取りがしてあります。

「たけやまようちえん たけの たけお」

小さなぼうしをつかんで、ため息をついている松井さんの横を、太ったおまわりさんが、じろじろ見ながら通りすぎました。

D

「せっかくのえものがいなくなっていたら、この子は、どんなにがっかりするだろう。」

ちょっとの間、かたをすぼめてつつ立っていた松井さんは、何を思いついたのか、急いで車にもどりました。

運転席から取り出したのは、あの夏みかんです。まるであたたかい日の光をそのままそめ付けたような、見事な色でした。すっぱい、いいにおいが、風で辺りに広がりました。

松井さんは、その夏みかに白いぼうしをかぶせると、飛ばないように、石でつばをおさえました。

A, B, C, Dにおける会話文と松井さんの行動文との対応を音読で工夫し合いながら、松井さんの言動の意味を想像し、その都度、松井さんの言動についてどんな意味があるか、確認しながら、この過程を通して、2場面における松井さんの「思いやり」について読み取るようにしていく。

留意点として、松井さんの行動描写は事前(音読の工夫)にチェックさせて意識化を図っておくようにする。

特に重視したいのはDの読みである。夏みかんの描写から受ける印象を合わせて想像させながら松井さんのとった行動と人柄とをオーバーラップさせながら深く読み取らせていきたい。

ウ 群読で読み親しむことができる。(9分)

全員が読みの主体者になるには、群読がいい。読みたいところを選択させるのだから、子供たちは意欲的に朗読することが期待できる。時間のゆとりがあるならば、役割を替えて群読させたい。教室全体に朗々と子供たちの声を響きわたらせることが願いである。それによって子供たちは作品の中に入り込んでいける。

エ 2場面の感想を短くまとめさせ、次時につなげる。

③ 展開(略)

④ 評価

音読の活動を工夫しながら、松井さんの行動や気持ちを読み取ることができたか。

(2) 本時の計画 6 (6/10時間)

① ねらい

男の子の言動と女の子の言動のずれから、女の子の気持ちを読み取ることができるようにする。

② 展開の構想

非現実の世界の訪れである。それも“おかっぱのかわいい女の子”というセッティングである。ここでは、女の子はタクシーのお客という点では1場面で登場したしんと共通である。したがって何気なく読んでいけばさっと読み通せる内容である。しかし、2の場面の事件と男の子とその母親の出現に対する女の子のろうばいぶりから、「この女の子は一体誰か?」という素直な疑問が生じてくる。読み手は「ちょう」ではないかと思うであろうが、それとほうふつさせる叙述はあっても、その明確な根拠となる叙述はどこにもない。ここでは、女の子が誰であるかということには読みの視点を当てず、女の子の気持ちを中心に様々に想像する形で読み進めたいと考える。特に男の子の会話文とその言動の意味把握はきちんと押さえるようにしたい。

ア 指名読みで、3場面を読むことができる。(6分)

「正しい読み」を徹底するために、できるだけ多くの子供に読ませる。ただし、「正しく読みましょう」の指示ではなく、正しい読みの観点(ア)～(ウ)を一つ一つ意識させながら、順々に読ませていく。つまり、初めの子供には(ア)を。二番目の子供には(イ)を。三番目の子供には(ウ)を。というように読みのめあてを持たせて読ませる。また、聞き手には、それぞれの観点が達成したかどうか、簡単に評価をさせる。(挙手程度)

イ 女の子と男の子の気持ちのずれをきっかけに、音読の工夫を通して女の子の気持ちを読み取ることができるようにする。(30分)

ここでは、次の言葉() 文記載に注意した音読で気持ちを想像するようにもっていきたい。主に「抑揚」を観点にして人物の気持ちがよく表れるように役割読みをする。

— A 〈女の子の出現〉 —

車にもどると、おかっぱのかわいい女の子が …… (「ちょこんと」に配慮)
 ちょこんと後ろのシートにすわっています。
 「道にまよったの。行っても行っても, …… (「道にまよったの」に注意)
 四角い建物ばかりだもん。」
 つかれたような声でした。

— B 〈行き先の指示〉 —

「ええと、どちらまで。」 …… (単なる行き先の質問)
 「え。 ええ、あの、あのね、菜の花 …… (乗ったことに安心感をもっているところ
 横町ってあるかしら。」 に、いきなり行き先を聞かれてとまどっ
 ていることば)
 「菜の花橋のことですね。」 …… (「ね」の音読, 行き先の確認)

C 〈男の子とその母親の出現〉

エンジンをかけたとき、遠くから、元気そう (「元気」…強弱)
 な男の子の声が近づいてきました。
 「あのぼうしの下さあ。お母ちゃん、本当だよ。 (「本当」の音読)
 本当のちょうちょがいたんだもん。」
 水色の新しい虫とりあみをかかえた男の子が、 (「ぐいぐい」…強弱)
 エプロンを着けたままのお母さんの手を、ぐい
 ぐい引っばってきます。
 「ぼくが、あのぼうしを開けるよ。だから、お (全文)
 母ちゃんは、このあみでおさえてね。あれっ、
 石がのせてあらあ。」

D 〈あわてて発車〉

「早く、おじちゃん。早く行ってちょうだい。」… (せかしている「早く」の音読)
 松井さんは、あわててアクセルをふみました。
 やなぎのなみ木が、みるみる後ろに流れてい
 きます。

黒板にはA, B, Dは段違いに本文を提示し(女の子と松井さんのやりとりの文章)男の子・母親の出現の文章は間に入れて、非現実のなかの現実の挿入であることを視覚的にアピールしておく。

ウ 一人読みで朗読することができるようにする。(9分)

松井さんと女の子の気持ちを意識させながら、聞き手によく内容が伝わるように読ませたい。この場面は、ファンタスティックな世界への誘いの内容だけに、一人読みで味わわせたい。ただし、C部分のみ挿入の形でもう一人の子供に読ませるパターンで4組ほど朗読の機会を作る。

エ この後、3場面を簡単に感想でまとめさせる。

③ 展 開 (略)

④ 評 価

女の子の気持ちを読み取ることができたか。

(2) 本時の計画 7 (7/10時間)

① ねらい

男の子の様子を思う松井さんの気持ちと、野原の様子から、松井さんの気持ちを想像することができるようにする。

② 展開の構想

非現実を越えた現実の世界が繰り広げられる。ここにおける「よかったね」「よかったよ」「よかったね」「よかったよ」は一体何を意味しているのでしょうか。人の優しさ、善意に対しての賞賛の声なのだろうか。それとも、単にちょうが仲間同士で生きていることの喜びを分かちあっている声なのだろうか。この場面における特に大切に扱う必要のある重要な言葉である。

それに、松井さんに聞こえているということは、この作品のモチーフにつながる重要な叙述であると考えられる。是非とも、より多くの子供にこの会話文の読みを工夫させ、想像の世界を広げてあげたい。ここに物語文の読みの楽しさの神髄があると考えられるからである。

ア 三つのグループで三つに分けた本文をリレー方式で読むことができる。(6分)

Aグループ…「お母さんが、～ひとりでにわらいがこみ上げてきました。」

Bグループ…「でも、次に、～まどの外をみました。」

Cグループ…「そこは、～夏みかんのにおいがのこっています。」

それぞれ、一斉読みとする。

次にグループの代表1名ずつリレーで読ませる。

さらに、一人に指名読みをさせて、「正しい読み」を定着させる。

イ 音読の工夫を通して、松井さんの気持ちや野原の様子を想像させる。

A 男の子のことを想像する松井さんの気持ちを会話文の読みの工夫(強弱・大小)を通して理解させる。

「ひとりでにわらいがこみあげてくる」想像である。楽しそうにハンドルを回している松井さんの様子を会話文と地の文の読みのかけ合いの中から感じとらせていきたい。特に3つの会話文の読みをどうするか。比較読みをさせて、表現させたい。

B 女の子が車中からいなくなったときの松井さんの気持ちを想像させる。

ここでは次の二つの会話文の読みに着目させる。

「おや。」と「おかしいな。」である。観点は(エ)～(カ)のいずれでもよいことにする。読みの根拠となる文章は前者が「松井さんはあわてました。」であり、後者が「考え考え」であろう。

C 会話文の読みの検討から、野原の様子を想像させるとともに、この「よかったね。」「よかったよ。」「よかったね。」「よかったよ。」の小さな小さな声を耳にすることができた松井さんについて考えさせる。

| | |
|----------|----------------------------------|
| 「よかったね。」 | ……友達がもどってきた喜びはこの「よかったね」に集約されている。 |
| 「よかったよ。」 | それだけに、大切に音読させたい。 |
| 「よかったね。」 | ……二度目の繰り返しは、本当によかったという心からの喜びに違い |
| 「よかったよ。」 | ない。それだけに、全精力を投入させた音読をさせたい。 |

なぜ、この声が松井さんに聞こえたのだろうか。子供の素直な質問である。これは松井さんの優しさを、自然が大きく賞賛している声ではないかと集約できるが、音読することを通して、主題の読み取りまで高められたらと願う。その際、松井さんの立っている位置や、見ているものを叙述から踏まえさせ、松井さんと同化した音読をさせることで答えを見つけさせていけたらと、考えている。

ウ 「車の中には、まだかすかに、夏みかんのにおいがのこっています。」
この部分の意味を、1場面や書き出しをふまえさせて、考えさせる。

エ 一人読みで本文を朗読させる。

読みの原点はやはり自分なりに読みの世界を築くことと考える。一人読みで作品の世界をじっくりと味わわせたい。

オ 4場面の感想をまとめさせる。

③ 展 開 (略)

④ 評 価

男の子を思う気持ちと野原の様子にふれての松井さんの気持ちを読み取ることができるか。
主題につながる感想を持つことができたか。

* 本時の展開計画 8 時間目～10 時間目については、紙面の都合で省略させていただく。
「4 指導計画」を参照されたい。

5 授業の実際と考察

(1) 授業の記録(4/10時間)

① 「役割読み」から入る音読

T1 (読みのめあてにふれて), 1の場面を役割読みしましょう。

C1 指名役割読み(T.Nさん, A.Y君)

T2 全員で, 役割読みをしましょう。

C2 全員役割読み。(教室を左右に分けて) 地の文は, 教師が読み役となる。

② ワークプリントの活用

T3 プリントを配布し, 作業の指示をする。その際に, 考える手掛かりとして, 前後の言葉や文に目を向けるように助言する。

「どのような気持ちで, どうやって音読したらよいか。」と発問する。

C3 作業(個の考えを持つ)

T4 活発に話し合うための留意点にふれて, 「班で検討してみましょう。」と指示する。

C4 話し合い(班でそれぞれの考えを発表してどう読んだらよいかを検討する)の後, 班で役割を決めて班による役割読みをする。(楽しそうな雰囲気)

③ 比較読みによる音読1

T5 「発表してもらいます。発表の手順として, 『まず, 先生が問います。松井さんの気持ちになって読みその後で理由を言ってください』」と指示する。

C5 「いいえ, 夏みかんですよ。」(「夏」にプロミネンス, 全体に抑揚を付ける) うれしそうに, にこにこしながら読むといい。

C6 「いいえ, 夏みかんですよ。」(「よ」にプロミネンス, はじけるようなリズムをつける) きっと, うれしそう。おふくろさんのこと, いなかのことを思い出している。速達で送ってくれたことがうれしいと思うから。

C7 「いいえ, 夏みかんですよ。」(「いいえ↑」と「え」を高くしながら抑揚をつける) にこにこしてうれしそうに。

C8 「いいえ, 夏みかんですよ。」(「いいえ↑」とやはり「え」を高くする。にこにこして明るく読む。

C9 「いいえ, 夏みかんですよ。」(「いいえ」全体を強くし, 「よ」にプロミネンスをつける) いなかのおふくろが夏みかんを送ってくれていなかをなつかしく思っているから。

C10 「いいえ, 夏みかんですよ。」(「いいえ↓」と低くする) うれしそうににこにこ読む。

T6 ここで, 教師が一つの読み方を提示し, (「いいえ, 夏みかんですよ。」きつい口調で反論するように音読する) 「このように読むとどうでしょう。」と発問する。

C11 せっかく, おふくろさんがもぎたてのみかんを送ってくれたのに, それではレモンとまちがえたことをおこっているみたいです。

C12 きげんが悪いような読みだと思います。

C13 おこっているみたい。文章には後に「にこにこ」と書いてあるからおかしい。それに, おこっているとしんしは, しゃべらなくなるはずです。

C14 わたしもC13と同じ考えです。「にこにこ」して答えなければしんしに対して失礼のように思えます。

T7 ここで, C11~14の意見が正しいことの承認を全員から得て, 全員で「いいえ, 夏みかんですよ。」を音読することを指示する。

「これは, 夏みかんですか。」と教師が読む。

C15 「いいえ, 夏みかんですよ。」(抑揚があり, 松井さんの気持ちが込められた読み)

④ 比較読みによる音読2

T8 「『もぎたてなのです。きのう, いなかのおふくろが速達で送ってくれました。においまでわたしにとどけたかったのでしょうか。』の言葉の中で, 自分だったら, どこを一番強く読むか(気持ちが込められているか)考えて, 各自, 音読してみましょう。

C16 個々に読みながら, ワークシートに印をつける。理由も書き込む。

C17 「もぎたて」です。わけは, しんしが「こんなにおうものですか。」と聞いている理由がこれだと考えたからです。

C18 ぼくは, 「速達で」だと思います。わけは, おふくろが速達で送ってくれたことがうれしくてたまらないから, 松井さんはここに思いを込め, 強く言ったと思うからです。

C19 「もぎたて」です。しんしににおうことの答えを教えてあげたかったからです。

C20 「もぎたて」です。しんしが不思議に思っていることに答えたかったのと, おふくろがもぎたてを送ってくれたことがうれしかったからです。

C21 「もぎたて」です。C19, C20と似ています。もぎたてだからにおうということを言いたかったのだと思います。

C22 ぼくは「におい」だと思います。おふくろさんが松井さんのためににおいまで送ってくれたから

です。

C23 「におい」。松井さんが、速達でおいまで送ってくれたおふくろさんのことを思っていると思うからです。

C24 「おふくろ」です。いなかのおふくろが送ってくれた夏みかんを見て、おふくろを思っていると思うからです。

C25 わたしも「おふくろ」です。せっかくおふくろさんが汗水たらして夏みかんをもいで送ってくれた。そのことを松井さんは思い出していると思うからです。

C26 やっぱり、C22、23と同じで「におい」です。においに、おふくろの思いが込められていると思うからです。

T9 いろいろな意見が出ましたね。理由は、「しんしに聞かれた理由を答えてあげている」ということと、「おふくろさんのことを思っている」というのにまとまりそうです。みなさんの考えを聞いてみると、どの言葉も大切な言葉になりますね。どんな思いだったのかを大切に、朗読・音読する時は、読みを工夫してみましょう。(すべての考えを承認・肯定する。)

⑤ 比較読みによる音読3

T10 「『……いちばん大きいのを……』ここでは、松井さんはどのように答えたかを考えましょう」(ア「いちばん」を強める。イ「大きい」を強める。ウ「いちばん大きい」両方を強める。……と考えるための尺度を与える。)

C27 「いちばん」です。わけは、夏みかんは大きいのだけれども「いちばん」がないと、たとえ大きくても大きいのが二つあれば二つ持つてくることになってしまうからです。「いちばん」大きいのを、一つだけ選んだんだからそこを強くいいます。

C28 わたしも「いちばん」にしました。この「いちばん」には、大きさとか色とか、とにかくいちばんいいのを選んだということが、込められていると思うからです。

C29 「いちばん」。わけは、ただ「大きい」だと、特別じゃないようで、物足りなく感じるからです。

C30 「いちばん」。速達でおふくろさんが送ってくれたたくさんの中から、いちばん大きいのを選んできたんだよって、言いたかったからです。

C31 わたしは、「大きい」にしたんだけど、今、友達の見聞を聞いて「いちばん」かもしれないと、迷い始めました。

C32 ばくも「いちばん」。これがないとどういう大きさかも分からないからです。

C33 「いちばん」です。「大きい」を強めているからです。

T11 「『いちばん』にまとまってきましたね。たくさんの中での「いちばん」大きいのを選んでのせてきたという意見がありました。どんなことを考えながら選んだのか、車に載せたのかを想像しながら読むと楽しいですね。」と、想像すること、音読の楽しさに共感し、本時のまとめをする。

⑥ 役割読みで表現する音読2

T12 今まで学習したことを心において、音読してみましょう。

C34 二人による役割読みをする。(本時における変容を見るため、C1で指名した子と同じ子を指名)

T13 今度は、全員で役割読みをしましょう。

C35 教室をタクシーに見立てて、前席を松井さん、後席をしんしにして、役割読みをする。

T14 初発の感想にならべて感想を書きましょう。新しく想像が広がったこと等を書いてみましょう。

C36 全員作業

(2) 授業の考察(4/10時間)

① 「比較読みによる音読1」は、有効であったか。

「これは、レモンのにおいですか。」「いいえ、夏みかんですよ。」この物語『白いぼうし』は、お客のしんしと主人公であるタクシーの運転手松井さんの会話から始まる。現実世界から物語の世界に子供たちが入り込む瞬間、その読みは、その後の読み取りにも深く関わってくるという意味で、極めて重要である。しかも、この『白いぼうし』の重要なモチーフとなっている「におい」「夏みかん」が含まれている会話である。ここは、子供たちに「どう読むか」を思考させるべき箇所であると考え、『比較読み』という手法を、子供たちに一体化させたい人物「松井さん」のせりふに用いた。

T5の発問に対して、子供たちは、ごく自然に明るい声の調子で、「夏みかん」を強調し、抑揚をつけ、音読をしていた。範読は、「正しい読み」は行ったが、抑揚や声の調子は、つけないように心掛けていった。しかし、「第一次」や家庭で、通読し、音読をしているのでそのように読んだのであろう。また、地の文の「にこにこして」という叙述が根拠として挙げられている。これは基本的なことであるが、

大変よい傾向である。

子供たちの読みは概ね正しいわけであるが、「松井さん」という人物像をよりの確にとらえさせるために、ゆさぶりをかけたのがT6の読みである。タクシーの運転手だって、信号待ちでいらいらしていることもある。お客とぶっくらぼうにしか話さない人もいる。そんな現実に戻すように音読してみた。C11は、「松井さんのうれしさ」を反論の根拠としてあげ、C14は松井さんの誠実な人柄を根拠として挙げている。叙述の後ろの部分や、行間を読み、この冒頭の会話文に凝縮させてきている。

物語の展開や、人物像に迫る重要な箇所『比較読み』を用いると有効だといえる事柄が一つ生まれた。

② 「比較読みによる音読2」は、有効であったか。

「松井さん」が、どんな思いで話しているのかを探らせるために、「声の強弱」の『比較読み』を位置付けた。実は、ここで比較させた「もぎたて」「おふくろ」「速達」「におい」という言葉は、すべて子供に着目させたい重要な語なのである。これを『もぎたて、おふくろ、……』という言葉に着目して松井さんのこの時の気持ちを考えよう。」と発問するのではなく、「どの言葉を強めるか」、つまり「どの言葉に思いを込めるか」ということを、一人一人が考えながら音読することで、自然と読み取ってほしいという意図があって仕組んだ学習活動である。「新学力観」を意識して組み込んでみた。その結果、最初は、単に「しんしの問いに対する答えだから」という読みのレベルだったのが、C20、22～26のように「おふくろへの思い」まで、読みが深まっている。特に、C26は、「汗水たらして」夏みかんをもらっているおふくろの様子や思いまで読みを深めている。このことから、有効な活動であったと言えよう。

しかし、問題点もある。子供たちの思考を促し、意識付けを図った意味では有効であったが、多用な考え方を引き出したあと、どうまとめるかという点である。T9は、すべての考え方を許容しているが、果たしてそれで良かったか。子供の側に立つと、何か肩すかしをくらったような感じがするのではないか。「もぎたて」を選び、しんしの問いに対し素直に答えていることを理由に挙げているのと、「おふくろ」「速達」「におい」を選び、おふくろへの思いを理由にあげている場合の両方の違いを明らかにし、両方の思いに気付かせるべきだったのではないか。

③ 「比較読みによる音読3」は、有効であったか。

この活動は、「いちばん」に子供が目を向け、更に「いちばん大きい夏みかん」を選んでいる松井さんの様子や表情、思いにまで想像を広げていった意味で、とても有効であったと言える。言葉に着目させることが、行間を読むことにまでつながっていったといえよう。

④ 本時の学習が、どのように子供の音読を変容させたか。

「松井さん」の読みが、本当にうれしそうな読みになった。「いいえ、夏みかんですよ。」には、やわらかな音色で、自然な抑揚が表れてきた。「いちばん大きい」は、強調だけでなく、思いを込めているため、速度もゆっくりになってきた。また、本時では、「しんしの読み」は検討しなかったが、状況把握ができたことで、あいつの「ほう」の読みも変容してきたことは特筆すべきであろう。

(3) 児童の変容(4/10時間)

① 音読・朗読指導ステップに照らして

ア 第一ステップ

「正しく読む」ことを前時まで強調してきた。誤読が見られた子は、4名いた。本時の1場面においては、自己評価・教師の評価とも、誤読はいなくなった。家庭での音読(自主的)や、第一ステップの「正しく読もう」という意識が子供に浸透したこと、友達の読みを繰り返し聞き、耳が育ってきたこと、ことばを大切にしようという意識の向上などに起因するのであろう。2や3の場面でも、かなり誤読が見られたので、次の時間からも意識させていく必要がある。

| | 自己評価 | | | 教師の評価 | | |
|---------------|------|------|------|-------|------|------|
| | 大変よい | まあまあ | まだまだ | 大変よい | まあまあ | まだまだ |
| ア 発音・アクセント・誤読 | 21 | 5 | 0 | 18 | 8 | 0 |
| イ 句読点を意識して読む | 16 | 10 | 0 | 16 | 10 | 0 |
| ウ 語句の意味をふまえて | 17 | 7 | 2 | 15 | 6 | 5 |
| エ 声の大小・強弱 | 19 | 5 | 2 | 19 | 4 | 3 |

イ 第二ステップ

「場面読み」に入り、第二ステップの「ことばを大切にした読み」を育てていく段階に入った。子供たちの音読を聞いていると、自然と「抑揚」をつけていたり、「速さ」の変化をつけていたりしている。範読は、あくまでも淡々とした読みを心掛けているので、指導者の読みの反映ではなく、子供たち自身による工夫であろう。本時では「エ 声の大小や強弱に気を付けて読む」を比較読みを通して学習した。意識化は図れたと思うが、定着には練習を要する。

② 初発の感想と授業の終末感想との比較から

A子

初めて読んだ時の読みの感想を書こう。

・しんしは、鳥のいい人だと思っに、おいか強いのかもし、れな、いけ、れど、におい、かす、か、は、す、い、と思っ。

・松井さんのおふくろは、におい、ま、で、ど、ど、け、ま、う、い、た、の、か、遠、産、で、お、く、れ、か、な、ん、て、い、お、ふ、く、ろ、ん、夏、か、ん、は、こ、ん、な、に、お、う、な、ん、て、い、お、ふ、く、ろ、ん、い、ま、で、し、て、い、な、か、た、か、も、し、れ、な、い、。

・ま、い、こ、ん、も、し、ん、し、も、夏、か、ん、や、い、わ、い、ろ、な、か、かん、が、好、き、な、ん、じ、な、い、か、と、思、う、。

・学習を終えた時読み深めの感想を書こう。

・松井さんはおふくろが、あせ、か、す、な、が、し、て、ど、く、れ、な、夏、か、ん、と、タ、ク、シ、に、ま、で、の、せ、ろ、な、ん、て、よ、ほ、ど、夏、か、ん、と、お、ふ、く、ろ、が、好、き、な、の、か、も、し、れ、な、い、。

・おふくろさんは、どう、い、つ、人、か、の、か、見、て、み、た、い、し、夏、か、ん、を、作、っ、て、い、ろ、は、じ、の、く、ら、い、広、い、か、み、て、み、た、い、。

・一番、大、き、い、の、は、き、と、松、井、さ、ん、の、お、き、に、い、り、か、ち、し、れ、な、い、。

B子

学習を終えた時(読み深め)の感想を書こう。

・私は松井さんは、とてもやさしい人なんだね、と、思、い、ま、し、た、。

・か、け、は、お、ふ、く、ろ、さ、ん、の、こ、を、思、っ、た、ろ、い、や、し、ら、う、ろ、声、を、し、て、い、ろ、う、な、気、か、し、に、か、う、で、す、。

・車、の、中、に、夏、か、ん、を、い、れ、て、き、た、ろ、は、お、ふ、く、ろ、さ、ん、か、み、て、く、れ、に、自、ら、お、ふ、く、ろ、で、と、も、き、い、い、に、お、い、だ、か、く、た、と、思、い、ま、す、。

・あと、い、ろ、は、大、き、い、の、を、車、に、お、い、だ、さ、に、か、は、す、く、て、く、れ、た、の、か、は、あ、て、そ、の、中、に、も、い、ろ、は、大、き、い、の、を、い、れ、じ、の、だ、と、思、い、ま、す、。

5 授業の実際と考察

(1) 授業の記録(7/10時間)

① 既習場面の読みから入る音読

T1 「今までの読みを思い出しながら1~4の場面を続けて音読してみましょう。」と指示する。

C1 指名読み(1場面)

C2 指名読み(2場面)

C3 指名読み(3場面)

C4 指名読み(4場面、ここは分節ごとに3人に読ませる。)

② 気持ちをふまえて音読を工夫させる

T2 「松井さんに『よかったね。よかったよ。……』の声が聞こえたのが不思議だと思った人がたくさんいました。松井さんはどのような気持ちで、どうやって音読したらよいかプリントに印をつけましょう。」と指示する。

C5 作業学習

T4 読みの工夫を発表していきましょう。

C6 「あの子どもはどんなに目を丸くしただろう。」(「どんなに」を強めて音読する)わけは、男の子がおどろいていると思っているからです。

C7 「おどろいだろうか。まほうのみかんと思うかな。なにしろ、ちょうが化けたんだから。」(「まほうのみかん」と「化けた」にプロミネンスを付ける。)松井さんが、男の子の様子を楽しそうに想像しているところだから。

C8 「ふふふっ」(初めの「ふ」にプロミネンスを付ける。)自然に笑いが込み上げてきた感じだから。

C9 「ふふふっ」(最後の「ふ」を強める)

C10 「ふふふっ」(徐々に大きく読む)想像しているうちに笑いが大きくなっていったから。

T5 松井さんは、男の子がぼうしをあげた時の様子を楽しそうに想像しているような感じが、みんなの工夫から伝わってきました。

③ 子供たちが正しい読み・正しい状況把握をしていない箇所を取り上げ、検討させる場面

T6 みんなの読みを聞いていると、『おや』の読み方が二通りありました。『おや↑』(語尾を上げ「や」を少し伸ばし気味に読む)と『おや↓』(「お」を高く強く発音し、短く切る)のどちらの読みがふさわしいでしょうか。周りの叙述からみて判断してみましょう。

C11 「おや↑」すぐそこにいる感じだから。

C12 ばくも「おや↑」です。この方が変だなという感じがよく出ているからです。

C13 わたしは「おや↓」だと思います。(短く読む)

C14 私もC13と同じで「おや↓」です。わけは、次の文に「松井さんはあわてました」とあるから。「おや↑」だとあわてているようではなくて、のんびりしているように聞こえてしまうからです。

C15 ばくもC13と同じで「おや↓」だと思う。バックミラーにだれもうつついなくて、すぐくあわてている時だと思うので「おや↑」ではおかしい。

C16 (C12と同じ子)最初は「おや↑」と思ったんだけど、みんなの意見を聞いて、この時の松井さんは、とってもあわてていたと分かったから「おや↓」に考えが変わりました。

④ 情景を眺めている人物と同じ視点に立たせ、情景描写を音読させる。

T7 そのあとで松井さんは「おかしいな。」と言っています。どんなことを考えているのか考えて音読しましょう。

C17 さっきの女の子は、どこへ行ってしまったのだろうかと考えながら「おかしいな。」(抑揚をつけて)

C18 女の子をタクシーに乗せてきたはずなのにいなくなって「おかしいな。」

T8 そんな気持ちの松井さんは、車を止めて、考え、まどの外を見たんだよね。そこでどんな景色がうつってきたんでしょう。目を閉じると、その情景が絵になって表れてくるような読み方を工夫してみましょう。

C19 「白いちょうが……飛んでいるちょうを」(ていねいに音読し、情景が鮮明に表れてくる)(他の子も、その世界に引き込まれるように聞き入っている)

⑤ 表現読みを重ねることで、理解や想像を深めていく。

T9 「どんな声が聞こえてきたのでしょうか。プリントに線を引いてください。」

C20 「よかったね。」「よかったよ。」「よかったね。」「よかったよ。」に全員が線を引く。

T10 誰と誰が、どんな話をしているのかを想像しながら、読みを考えていきましょう。まずは、自分で。いろいろ音読しながら考えたことをメモしていきましょう。

C21 作業。

C22 表現読み。女の子と仲間のちょうとの会話です。戻ってこれて、とてもうれしいように読みました。

C23 表現読み。C22と似ている。女の子になったちょうと大勢の仲間たちが話している。きっと、男の子につかまらなくてよかったね。と話していると思う。

T11 「本当に女の子とちょうが話しているのですか。ちょうちょ以外には考えられませんか。」と、ゆさぶりをかける。

C24 作業

C25 私は、ちょうの仲間から松井さんの心へだと思っています。「友達もどってこれでよかったね。」という松井さんの心と「本当によかったよ。ありがとう。」というちょうの仲間たちの答え、「本当によかったね。」という松井さんの心と、「本当に、本当によかったよ。」という仲間たちの答えだと考えました。

C26 私は、松井さんの心と女の子だと思う。

T12 二人の考えについて、他の人はどう考えますか。
C27 私は、女の子が松井さんにお礼をいっていると思う。

C28 ぼくは、ちょうの仲間たちとクローバーとか野原の自然全部が松井さんにお礼を言っていて、松井さんが「よかったね。」で言っているように感じてきた。

C29 「よかったね。」が松井さんで「よかったよ。」が女の子だと思う。わけは、男の子から逃げることでできたことに対してお礼を言っているから。

⑥ 想像を広げた後、もう一度叙述に立ち返り、音読を確かにする。

T13 正確な答えは分かりません。こんなことも、あんなことも考えられるということが大切なんです。今、発表してくれた人の考えは、どれもいい考えです。

さて、だれとだれがということと、「シャボン玉のはじけるような声」という表現をふまえて、「よかったね。」「よかったよ。」……を音読してみましょう。

C30 比較的大きな声で音読する。

C31 やはり声はまだ大きな声で音読する。抑揚はある。

C32 音量をかなり落として、小さなやさしい声で音読する。

C33 かすかな声、よく聞いていなければ聞き取れないような声で音読する。

T14 どうしてそう読んだの。

C34 (33の子) 松井さんの心の中に聞こえた声だと思うから。それにシャボン玉のはじける声って、音がしないくらいだと思うからです。

T15 最後の文を読んでみましょう。(一斉読み)

C35 「車の中には、まだかすかに、夏みかんのにおいがのこっています。」(気持ちのこもった読み)

T16 それでは、4場面を朗読してください。

C36 朗読する。(静かな調子で、思いをこめて読む)

(2) 授業の考察(7/10時間)

① 授業の中に音読をどう位置付けるか。

授業の導入の音読は、どうあるべきか。できれば全文を読ませたい。しかし、高学年になると教材文が長文になるため、本時の中では、その日、学習する場面だけを讀ませて授業にはいることが多い。本時は、『白いぼうし』の最後の場面であり、前の場面との関連が深い。そこで、指導案と変えて、全文の音読(指名読み)を位置付けた。一文読みで、全員を参加させることも考えられるが、指名読みにしたことで、聞き手は思いをめぐらせることができたようだ。指名読みした子たちの音読は、かなり朗読に近く、学習したことが生きていた。

今まで、導入の読みは、1時間目は『範読』、2時間目からは『一文読み(丸読み)』を用いることが多かった。しかも長い教材文の場合は、最初の範読と通読を除いては、授業の中に全文音読を位置付けることはなかった。時間的なことを考え、やめていたといった方が正しいかもしれない。音読は、家庭学習に委ねる傾向もあった。しかし、本時のように主題と関わる重要な場面では、全文音読を位置付けた方がよいと感じた。理由の第一は、教室の雰囲気を作られるということ、二つ目は、前の場面が脳裏に浮かぶことである。終末感想にその効用が表れている。

② 子供の読み取りが不十分なところに、音読の検討(比較読み)を位置付ける。

4 場面に「でも、次に『おや。』松井さんはあわてました。」という記述がある。ここの「おや。」を子供たちはすべて語尾を上げ、語尾を伸ばしてゆったりと音読していた。確かに、不思議な感じが読み現れていた。しかし、ここは単なる不思議ではないはずである。乗せたはずのお客の姿が、突然消えてしまったのである。その動揺、驚きは相当なはずである。そこで、「おや」の強弱・抑揚を比較・検討させた。C14、15、16の子供たちは、「どう読むか」を追及していくうちに状況を踏まえた松井さんの心情に迫ることができた。音読を検討させることで、正しい理解へと結び付いていくことができた。限られた時間の中で「どこで音読を生かすか」は、十分な教材研究が必要なことはもちろんだが、学級の児童の読みから課題を見いだしていくことも必要であるということが言える。

③ 音読の検討から理解を深めることの困難点と効用

「『よかったね。』『よかったよ。』をどう読むか。」という問題には、どういう状況で誰と誰が会話していたのか、そしてそれはなぜ松井さんに聞こえてきたのか、という主題に関わる重要な問題が含まれている。「この声は、だれとだれの声でしょう。」「なぜ、この声が松井さんに聞こえたのでしょうか。」と問うことはできる。が、音読から、答えを見つけていく、想像を広げていくためには、どういう風に音読を活用すればいいのか。非常に難しい箇所であった。「松井さんには、こんな声が聞こえてきました。」「それは、シャボン玉のはじけるような、小さな小さな声でした。」に着目させて、「よかったよ。」を音読させることで、「よかったよ。」は、声なき声であることに気付かせたかったのである。つまり、ここは現実場面、ちょうを眺めているうちに、松井さんの心の中に聞こえてきた声なのである。C34が、ようやくそこに気付いた発言をする。そのことに気付いたきっかけは、「シャボン玉のはじけるような小さな小さな声」に着目させ音読を検討させたことである。本時の様に、「よかったね。」……だけを音読させるのではなく、前後の地の文(ヒントがちりばめられている)もあわせて音読させる必要性があったと言えよう。音読から、内容理解を深めることは時間を要する。しかし、子供自ら追求していく読みの姿がある。発問・検討箇所・活用する音読法の検討が指導側に要求される。

(3) 指導の変容(7/10時間)……子供の読みの深まりから

① A子の授業後の感想から。(初発の感想の概要……きっと、あの子は、ちょうだったんだろう。)

「よかったね。」「よかったよ。」は、松井さんの心と、自然・ちょうの会話だと気付いた。松井さんに一番感謝しているのは、あの女の子の姿をしたちょうだと思う。そして、仲間のちょうも助けてもらったことに感謝している。そして、ただ感謝しているだけでなく、²ちょうが松井さんに「私にしてくれたみたいなのやさしい心を大切にね。」と、言っているようにも感じてきた。最後の³「車の中にある夏みかんのかすかなにおい」には、おふくろさんの心「むすこやー、がんばれよー。わしゃ、ここで見守っているぞ。」というおふくろさんのはげましの言葉、松井さんのやさしさ、あの女の子の感謝の心、男の子のうれしさが、たくさん入っているんだと思う。(下線……授業者。1は、本時の読みの検討による。2は、そこから発展したA子の独自の読み。3は、今までの学習が生きている所。)

② B男の授業後の感想から。(初発の感想の概要……女の子が急になくなったのが、とても不思議。)

いなくなった女の子は、きっとちょうだと思った。野原のところで消えたりしたから。「よかったね。」……は、タンポポと戻ってきたちょう、クローバーと戻ってきたちょうが話しているんだと思う。なぜ、松井さんにだけ、とても小さなその声が聞こえたのか。きっと、松井さんの目には、野原で飛んでいるちょうがとてもうれしそうに見えて、心に聞こえてきたんだと思う。…後略。(下線……授業者。)

③ 大事に読むようになった言葉

・まほうのみかん・おや・青々と・おどるように・ぼんやり・よかったね・……・シャボン玉のはじけるような

6 研究のまとめ

(1) 児童の変容

① 個別の実態

全員のデータを取ったが、紙面の都合で、低位・中位・上位3名の抽出児を掲載する。

| | 名前 | 単元導入前の実態 | 指導の手立て | 単元終了後の変容 |
|---|---------------|---|---|--|
| 1 | 低 A (女) | 国語や音読に、多少抵抗感を持っている。音読は、言葉の意味が分からず正しく読めなかったり、文意がとらえられなかったり、読む回数不足だったりして、つかえることが多い。良い考えは持っているが発言が乏しい。 | 言葉を大切にするように働きかけ、言葉や文をまとまりとして読めるように「句読点読み」を重視させる。 自信を持って音読できる様に家庭音読や役割読みを友達と行うことを進めていきたい。 | 下を向き、自信なさそうに音読していたのが、はっきりと教室中に聞こえる声量で音読できるようになった。「リレー読み(一文読み)」を好み、段々誤読がなくなっていった。絵本作りはとても楽しそうだった。意欲を次に繋げたい。 |
| 2 | 中 B (女) | 叙述に即して自分なりの考えを持ち、さらにそれを進んで発表することができる。 正しく音読することはできるが、内容に即して音読を工夫していく段階には達していない。 | 正しく音読できる力と、読解力があるので、「役割読み」や「比較読み」を通して、理解と音読を関連させることに気付かせていく。また、聞き手を意識させることで、自分が読みとった世界を伝えていく気にさせる。 | 「役割読み」や「比較読み」といった音読を検討していく活動を通して、理解と音読が結び付いていった。P65の①の感想に現れているが、音読を手掛かりに「松井さんの心」や「あまきみこの世界」まで想像を深められた。 |
| 3 | 上 C (男) | 豊かな読みができる一人である。文章読解力も、この学級の中では高い。 聞き手を意識して音読しようという意識もあり、抑揚や言葉の調子を工夫することができる。早口になることが欠点である。 | 聞き手にも内容が伝わる段階まで、音読の力を付けたい。そのために、自分の考えはもちろん大切にさせるが、人の考えにも耳を傾ける様に、指名の順序などを考えていく。聞き手をつけ、語調や速度などを意識させる。 | 「聞き手にも内容がよく味わえる」段階まで音読は向上した。やわらかな音色で、みごとに感情移入をして音読できる。会話文のみならず、情景描写や人物描写の音読もみごとである。音読の上達に伴い、内容理解も深まった。 |

② 音読評価カードから(児童の自己評価も行ったが、教師の評価の全体結果についてのみ記す。)

| 評価尺度 | ア 読に 発音やアクセント・誤 読に気を付けて読む | イ 句 読点を意識して間に 気を付けて読む | ウ 語 句の意味を理解し語 感を意識して読む | エ 声 の大小や強弱に気を 付けて読む | オ 声 の速さや調子に気を 付けて読む | カ 抑 揚を付けて読む | キ 聞 き手にも内容がよく 伝わるように読む | ク 聞 き手にも内容がよく 味わえるように読む | ケ 自 分なりの表現で楽し みながら読む |
|------|------------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|------------------------------|------------------------------|-------------------|---------------------------------|----------------------------------|-------------------------------|
| ◎ | 20人 | 22人 | 15人 | 26人 | 16人 | 17人 | 12人 | 8人 | 26人 |
| ○ | 4人 | 6人 | 7人 | 0人 | 6人 | 6人 | 9人 | 13人 | 0人 |
| △ | 2人 | 0人 | 4人 | 0人 | 4人 | 3人 | 5人 | 5人 | 0人 |

授業前の状態より、みんな向上した。特に、「自分なりの表現で楽しんで読む」は全員達成できた。楽しむことが、音読力の向上につながった。①の1の児童の様に、まず、正しく読む段階まで達成できた子は、次の単元で「確かな読み」の段階に引き上げていく。

③ 単元終了後の意識調査から

| 項 目 | 尺 度 | ますます | はい | いいえ とも | いいえ |
|-----------------------------------|-----|------|----|-----------|-----|
| 1 「国語の学習」が好きになったか。 | | 17 | 7 | 2 | 0 |
| 2 「読みの学習」が好きになったか。 | | 15 | 10 | 1 | 0 |
| 3 読みの学習を始める前に楽しみに思うようになったか。 | | 10 | 14 | 0 | 2 |
| 4 次のところを予習するようになったか。 | | 1 | 13 | 5 | 7 |
| 5 進んで読み物を読むようになったか。 | | 8 | 10 | 4 | 4 |
| 6 音読が好きになったか。 | | 16 | 5 | 4 | 1 |
| 7 音読が得意になったか。 | | 6 | 12 | 5 | 3 |
| 8 音読が簡単だと思うようになったか。 | | 2 | 9 | 6 | 9 |
| 9 音読が大切だと思うようになったか。 | | 8 | 18 | 0 | 0 |
| 10 音読がよくできるように努力するようになったか。 | | 5 | 17 | 4 | 0 |
| 11 音読すると、書いてあることがよくわかるようになったか。 | | | 18 | 7 | 1 |
| 12 音読する時一つ一つの言葉に注意しながら読んだか。 | | | 18 | 7 | 1 |
| 13 音読の工夫が場面の様子の想像に役立ったか。 | | | 20 | 6 | 0 |
| 14 音読の工夫が人物の気持ちの想像に役立ったか。 | | | 20 | 6 | 0 |
| 15 朗読発表会で聞き手を意識して内容が伝わるように読んだか。 | | | 12 | 11 | 3 |
| 16 朗読発表会で自分なりに読みを楽しみながら読むことができたか。 | | | 21 | 5 | 0 |

44ページの単元前意識調査と比較して、考察したい。

まず、大きく変容した点について述べたい。当学級は、比較的国語の学習を好む児童が多かったが、「嫌い」という児童が2名いた。単元後の実態を見ると、「嫌い」という子が一人もいなくなった。また、『音読』が好きかという問いに対しては、「好き-15名」から「ますます好き-16名」、「好き-5名」と増加している。「嫌い-4名」から「1名」に減っている。「1名」は、誤読が多いことに気付いた子である。次の単元等で自信を持たせてあげなければならない。『音読』が得意になったかという問いには、「はい」が2名だったのが「ますます」が6名、「得意」が12名と、得意になったと自覚している子が半数以上にも上ることが分かる。これは、全員が「努力している」という答えに支えられているのだといえよう。

子供が伸びる要因が浮き彫りにされてきた。一つは、学習そのものが楽しい魅力を持っていること、それが子供を学習好きにさせる。二つは、何が大切かに気付くことであろう。そして、自分の力が伸びていくことが自覚できた時、更に伸びたいと願い努力や予習を重ねていくということである。努力しても、子供自身が変容を自覚できないとあまり意味を成さないようだ。「成就観」が次の意欲を引き起こすのである。

それから、子供たちは、音読

が「場面の様子」や「人物の気持ち」の想像に役立ったといっている。音読と読解との関連に対して興味深い結果である。これは、「比較読み」などで読みを検討したことが、自分たちで答えを見いだすことになったから、こういう結果になったのであろう。「黙読」との比較検証は、データがなく残念ながらできない。『朗読発表会』は、自分の好きな場面を選び、組み合わせてグループを作り、自分たちで絵本を作り、それを読んでいくという形をとった。好きな場面を自分の書いた絵を見ながら朗読することが、やる気を起こさせたのだと考える。

(2) 成 果

① 「音読・朗読システム」の活用と、音読・朗読の効果的活用の有効性

システムのステップを単元の中で、また、1時間の中で、また、個人に応じて、段階を踏んで活用することは、児童の音読のレベルを確実に伸ばしていくことが検証された。この際、留意することは、指導者のみならず、児童(学習主体)が、今の自分の位置を知り、何を重点に学習(音読)したらいいのかを踏まえていることが必要だということである。「音読評価カード」の活用や個々に応じて助言を与えることで、学習主体は自分の位置を知ることができる。また、成就観は次の意欲を産むので、できたこと、向上したことを認めることを怠ってはならない。

「システム」については、改善したほうが良い点もある。これについては、別項で述べる。

次に、このシステムの活用が「ことばの力」をつけたか、内容理解を深めたかという点であるが、「どう読むか」考えていくことは、ことばと向き合い、前後の文に根拠を求め、さらには行間に思いを馳せることであるから、必然的に「ことばの力」はついていく。本実践でも、語句のイメージ調査を導入前と後に行ったところ、その結果、語句に対する意味把握が正確になっただけでなく、イメージの広がりも見受けられた。内容理解については、授業で検討した箇所については理解度は高いが、そうでないところに理解度が低いところがあった。(評価テストより。)すべての文を全体で検討していくわけにはいかないので、授業で検討したことを生かして、自力で検討できるようなワークシートなどを開発していく必要があるのではないだろうか。

② 新しい学力観と音読・朗読

授業前と後の意識調査(前出)を見てわかるように、子供たちは多様な形態の音読、また音読を手掛かりとした思考学習、朗読発表会に大変興味を抱き、次々と学習意欲を喚起しながら学習を進めることができた。この理由は、一つは学習が動的になり楽しいこと、二つに全員が参加できること、三つ目にシステムの活用により進度に差はあったが、一人一人が音読力が向上していったという成就観を味わったことが考えられる。また、「どう読むか」「どれがふさわしい読みか」を範読などで教え込むのではなく、文章を手掛かりに子供たちが見つけていく活動は、思考・判断力の育成そのものであるといっても過言ではない。「技能」の向上は、言うまでもない。今後は、これらと「知識・理解」との関係をもう少し明確化していくことが望まれる。

③ 子供の向上的変容

『変容』の項で述べた通り、すべての子供が確かな変容を遂げたことが一番の成果である。ことばや文章を大切にすることになったこと、音読の奥の深さを知り音読の技能が高まったこと、聞き合う雰囲気ができ、よい耳が育ったことなどが挙げられる。この効果は、2学期・3学期の国語学習にも大きく影響を与えたことを付け加えておきたい。説明文の音読でも、「どう読むか」考え、声の調子や間を工夫する姿も生まれてきた。

(3) 今後の課題

① 指導計画再考

授業の中に、毎時間、様々な形で音読を位置付けてきた。音読を家庭学習にのみ委ねるのではなく、積極的に授業に取り入れ、音読を手法とした学習課題を組んだ最大のメリットは、授業が活性化されたことと全員の音読力が向上したことであろう。反面、最大の問題点は、時間を要することである。本実践では、場面読みの2場面、4場面が授業時間をオーバーした。また、『絵本づくり』『朗読発表会』ともに、60分で組むべきであろう。さらに、時間外に設定した発展読書であるが、改訂された指導要領の趣旨に照らして、指導計画の中に位置付けたいと考える。

② 「ステップ」の見直し

第一ステップでなかなか達成されなかったのが「(ア) 誤読」である。「つかえる・とばす・読み違える」といったいくつかの側面を含む。「誤読」がなくなれば正しい読みはほぼ完成される。(ア)の中から「誤読」を独立させてはどうか。(ウ)の項は、第二ステップへの移行も考えられる。また、内容や登場人物の気持ちの理解と「アクセント」「間」は関係が深い。授業の「比較読み」でも取り上げ、それにより音読が変わったことは先にのべた。第二ステップにも「内容をふまえてアクセント・間」といった項が必要だと考える。最後に、第三ステップであるが、(ケ)の「自分なりの表現で楽しんで読む」は、子供が興味・関心があれば「○」が付く項なので大変意義深い。(キ)と(ク)の「聞き手にも内容がよく伝わるように読む」と「聞き手にも内容がよく味わえるように読む」という観点は、評価がしにくいので、「伝わる」「分かる」「味わえる」の具体的な読みの姿・基準を入れたい。

③ 評価の在り方

学習主体自身による評価と教師による評価を毎時間行った。教師が、全員を毎時間評価することは非常に困難であった。学習主体による評価は、自分の課題と正視できる意味で効果があった。学習主体の評価と教師による評価に大きくずれが生じた項目は、「ア 誤読」と「キ・ク 聞き手にも内容が……」である。前者は自分自身では、誤読に気がつかないことが理由として考えられる。後者は自分ではそのつもりでも聞き手にはそう聞こえないというためであろう。しかし、子供が意識していたという面を知る手段として有効である。

学習主体による「相互評価」の導入によって、改善できる面もあろう。

④ 非文学的文章における「音読システム」の導入

子供たちは、説明文の音読も主体的に工夫するようになってきた。文学的文章以外におけるシステムの開発をしていきたい。